

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
LICENCIATURA EM MÚSICA

Gabriel Bilhar da Silva Gonçalves de Lima

**A PRÁTICA MUSICAL COLETIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
MÚSICA: o estado do conhecimento nas publicações em educação musical.**

Brasília  
2018

Gabriel Bilhar da Silva Gonçalves de Lima

**A PRÁTICA MUSICAL COLETIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
MÚSICA: o estado do conhecimento nas publicações em educação musical.**

Monografia de Conclusão de Curso para a obtenção do título de  
Licenciado em Música submetida a Universidade de Brasília, curso  
de Licenciatura em Música – Noturno.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de  
Azevedo

Brasília  
2018

BL732p

Bilhar da Silva Gonçalves de Lima, Gabriel

A PRÁTICA MUSICAL COLETIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: o estado do conhecimento nas publicações em educação musical / Gabriel Bilhar da Silva Gonçalves de Lima; orientador Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. - Brasília, 2018.  
59 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música Noturno) - Universidade de Brasília, 2018.

1. Estado do conhecimento. 2. Prática musical coletiva.  
3. Formação do professor de música. I. de Carvalho Cascelli de Azevedo, Maria Cristina, orient. II. Título.



**Universidade de Brasília**

Instituto de Artes  
Departamento de Música

## **ATA DE DEFESA DE TCC**

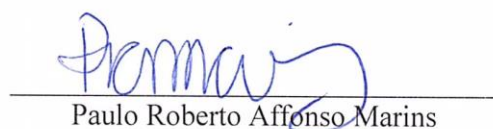
**Gabriel Bilhar da Silva Gonçalves de Lima**

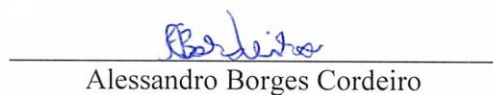
**“A Prática Musical Coletiva na Formação do Professor de Música: o estado do conhecimento nas publicações em educação musical.”**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em sob a orientação do Professor(a) Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, segundo o Ato 34 /2018 do dia 28 de Junho de 2018, que nomeou banca de avaliação.

Brasília, 28 de Junho de 2018.

  
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

  
Paulo Roberto Affonso Marins

  
Alessandro Borges Cordeiro

Aos meus pais, minha irmã e minha esposa que ao enfrentarem a convivência demonstram o amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

À essa força misteriosa que minha cultura ocidental denomina Deus e que acredito mover o bem!

À minha família: Kleber (pai), Elizabeth (mãe) e Luana (irmã), onde tudo começou e se desenvolveu sempre com muito amor e afeto!

À minha nova família, Juliana (esposa), por sua dedicação, seu amor e por trazer inspiração nessa caminhada que se chama vida! Meus sogros: Henriqueta e Roberto pelos cafés, bolos e todo o apoio!

Aos meus avós: Adauto, Maria Eunice, Marco Antônio e Nely Therezinha por representarem a origem!

À todos os meus demais familiares que estão em meu coração e minhas memórias!

À minha família de alma: Tia Lilia e Leonardo que tanto nos apoiam!

Ao meu primo e mestre Henrique Bonna, pelos primeiros acordes e pela dedicação, é por ele também que estou aqui!

Ao Alexandre Luiz que me preparou para o teste de habilidade específica da UnB.

Ao Lucas de Campos pelo conhecimento compartilhado ao longo de dois anos de Escola de Música de Brasília.

À professora Maria Cristina por me orientar com tanta dedicação, fazendo com que esse trabalho fosse possível!

Às pesquisadoras e pesquisadores que disponibilizaram seus trabalhos nas plataformas em que os encontrei, servindo como alimento para minha pesquisa!

À professora Delmary Vasconcelos de Abreu, o professor Paulo Marins e o professor Alessandro Borges de Cordeiro que também são parte dessa pesquisam, além de todos os professores dessa graduação que tanto compartilharam conhecimentos comigo!

Aos meus amigos da vida, entre tantos, Hallan Bruno que plantou em mim a semente de cursar uma universidade pública, também aqueles das práticas musicais coletivas e da UnB, muito obrigado!

## RESUMO

A prática musical coletiva é uma atividade que se revela em diversas formas e espaços na formação do músico e do professor de música. Nela, podem estar presentes duas ou mais pessoas, quando se evoca o senso de coletividade. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve por objetivo realizar e apresentar um estado do conhecimento sobre como a prática musical coletiva na formação do professor de música tem sido abordada na literatura em educação musical. A pesquisa é de caráter quali-quantitativa, descritiva e se baseia em uma base documental, formada por 27 (vinte e sete) trabalhos acadêmicos, selecionados a partir de um levantamento bibliográfico em sites de pesquisa e bases de dados. Os trabalhos selecionados foram submetidos a uma análise de conteúdo segundo Bardin. Os resultados indicam que a prática musical coletiva na formação do professor de música ocorre em ambientes institucionais como a universidade; escolas de música profissionalizantes, escolas de ensino básico e ambientes informais. Dentre estes, a metade das práticas musicais coletivas envolviam atividades com orquestras, oficinas de percussão corporal e instrumentos variados. Foi possível observar que a prática musical coletiva relacionada à formação do professor de música não é abordada diretamente na maioria dos trabalhos, no entanto está presente em todos eles. Neste estado do conhecimento emergiram temáticas relacionadas com formação docente em música, prática docente, formação musical e práticas musicais. A pesquisa revelou que o professor de música traz consigo experiências, conhecimentos e habilidades que constituem a sua formação pessoal. Na docência em música, sua formação envolve também a mediação em processos formativos e educacionais em aulas coletivas com práticas musicais – coros, orquestras, bandas e pequenos grupos. Assim, nas práticas musicais coletivas o professor de música mobiliza conhecimentos e habilidades oriundos da sua experiência como músico e professor que são relevantes para seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Estado do conhecimento. Prática musical coletiva. Formação do professor de música.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: Plataforma de busca, palavra-chave, resultado	46
QUADRO 2 - Tipos de trabalho e quantidade	47
QUADRO 3 - Regiões e quantidade	47
QUADRO 4: Tipo de trabalho, título, autor, ano.	50
QUADRO 5: Espaço pesquisado e quantidade.	51
QUADRO 6: Artigos científicos: temáticas e quantidade.	52
QUADRO 7: Monografias de conclusão de curso: temáticas e quantidade.	54
QUADRO 8: Dissertações de mestrado: temáticas e quantidade.	55
QUADRO 9: Teses de doutorado: temáticas e quantidade.	57



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ANPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CEP-EMB - Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – *compact disc*

DF – Distrito Federal

EP - *extended play*

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB - Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2 PRÁTICA MUSICAL COLETIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL .....</b>	<b>36</b>
2.1 PRÁTICA MUSICAL COLETIVA .....	36
2.2 A FORMAÇÃO E A COMPETÊNCIA MUSICAL .....	38
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: BUSCA, SELEÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>	<b>43</b>
3.1 PERFIL DA BASE DOCUMENTAL .....	47
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	48
<b>4 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRÁTICA MUSICAL COLETIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: .....</b>	<b>50</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A prática musical coletiva pode acontecer de formas diversas, em diferentes ambientes e momentos da vida de uma pessoa, como por exemplo: na sua família, na sua iniciação musical, na sua formação escolar ou universitária, na sua atividade profissional, seja em duos, trios, bandas, grupos de câmara, rodas, regionais seja mesmo em orquestras. Ela se tipifica como uma ação e um espaço de interação humana. Quando localizada no processo de formação de professores de música é frequentemente ressaltada como uma prática fértil onde o desenvolvimento musical floresce e amadurece. Para Carrascosa (2014, p. 17) ensino coletivo e performance musical em grupo se aproximam: “Apesar de não serem sinônimos, o ensino coletivo de música está estreitamente relacionado com a performance musical em grupo.” Assim, a prática musical coletiva tem relevância na formação do professor de música e é espaço de aprendizagem docente, pois segundo Carrascosa (2014):

[...] é difícil estabelecer uma linha divisória entre prática coletiva de música e o ensino coletivo de música, uma vez que em ambos os casos, os processos de fazer, imitar, ensinar e aprender estão interligados (CARRASCOSA, 2014, p. 17).

Esses “processos” ocorrem no âmbito das relações humanas e têm caráter individual e coletivo como afirma Cunha (2013) ao evidenciar as trocas e construções de saberes musicais nas práticas coletivas. Para a autora fazer música em conjunto é uma atividade social e envolve saberes musicais específicos. No entanto, ela também ressalta o papel da individualidade na organização e comunicação dos conteúdos musicais:

Assim, o fazer musical resultaria da reelaboração e da execução de elementos sonoros, rítmicos e harmônicos apropriados em interações sociais prévias. Uma manifestação musical revelaria, então, o repertório de saberes que foram adquiridos na coletividade e ao mesmo tempo, uma visão pessoal de como organizar e comunicar esses conteúdos em uma estrutura musical (CUNHA, 2013, p. 346).

A prática musical coletiva, caracterizada acima, é uma atividade presente na minha realidade, no meu cotidiano de músico, aluno e professor de música. São papéis que desempenho em ambientes coletivos, mas para isso conto também com minhas reflexões pessoais. É um processo constante de trocas, reflexões, afirmações e transformações que acredito forjam minha formação musical e docente.

Percebo que as práticas musicais coletivas podem oportunizar processos de aprendizagem que corroborem para o desenvolvimento musical e alimentem a prática docente. Nas minhas memórias mais remotas, recordo-me da importância dos momentos em que fiz música de forma coletiva, sobretudo aqueles em que estavam presentes músicos que tocavam instrumentos diferentes do meu. A minha percepção do som do meu violão e da interação dele com o som dos outros instrumentos, me gerava dúvidas e inquietações, como por exemplo: porque não consigo ouvir esse acorde da mesma forma de quando toco sozinho? Como fazer para destacar as partes da música? Como posso complementar um motivo rítmico feito por aquele instrumento percussivo? Porque esse acorde que executei não harmonizou com a voz desse(a) cantor(a)? Porque está mais difícil executar essa música em grupo?

Ao longo do tempo percebi que essas inquietações proporcionavam nas interações sociais possibilidades de aprendizagens para o aprimoramento da minha performance musical como violonista, na troca de experiências com outro(a) ou outros(as) instrumentista(s). Percebi também que em minha experiência formativa os meus olhares para as práticas musicais coletivas eram distintos, o do músico, o do aluno, o do professor e do espectador, e que os diferentes contextos onde eram realizadas essas práticas: bandas de gêneros diferentes, duos, trios instrumentais, com ou sem percussão, orquestras, tornavam-nas mais dinâmicas.

Minhas primeiras experiências musicais coletivas deram-se no meu ambiente familiar. Meu pai, que já era músico quando eu era criança, fazia do quintal de nossa casa um espaço de ensaios. Eram grupos de 4 a 5 integrantes, às vezes 6 com formações que variavam entre: vozes, bateria, baixo, guitarras, violões, teclado e gaita. O repertório era primordialmente de músicas internacionais em que se faziam *covers* ou releituras de artistas como *The Beatles*, *Led Zeppelin*, *B.B King*, *Bob Marley* entre outros. Em meio aos ensaios eu e minha irmã brincávamos de música, tocando a nossa maneira os instrumentos e às vezes acompanhados por meu pai e os amigos músicos. Minha mãe que recentemente aposentou-se como professora da prefeitura municipal do Rio de Janeiro, sempre utilizou a música como mecanismo auxiliar em suas aulas, sobretudo no que tangia à poesia e à história. Ela nos estimulava e motivava para que tivéssemos uma relação com as pessoas e com o mundo por meio da música.

Aos 12 anos eu comecei a aprender a tocar violão com meu primo mais velho, músico, educador musical, produtor musical e cultural, e violeiro Henrique Bonna. As

primeiras oportunidades que tive de fazer música de forma coletiva foram com o Henrique e meu pai. Em seguida, eu e minha irmã realizaríamos uma série de trabalhos musicais em dueto ou com grupos, quando usei também a guitarra elétrica.

Comecei a dar aulas de violão aos 17 anos por estímulo do meu primo Henrique, ele me indicou a minha primeira aluna que tive. Nas aulas, dei continuidade à metodologia que Henrique utilizava. Eu aplicava o sistema de cifragem musical para escrever as harmonias das músicas, diagramas para indicar a posição dos acordes e notação alternativa para os ritmos que incluíam sinais como setas (representando a direção da paleta sobre as cordas) e números que indicavam em quais tempos do compasso seria tocado o acorde. Para melodias eu utilizava a tablatura e a cifragem numérica, pois nessa época meu domínio da notação musical tradicional ainda era rudimentar. Dessa forma, tocávamos juntos as músicas, ora ela executava a melodia ora eu a acompanhava harmonicamente ora invertíamos os papéis. A parte de desenvolvimento da técnica, como: palhetadas, digitação e troca de notas e acordes, execução dos ritmos e convenções, mais a parte teórica: nomes de notas e alterações, gêneros musicais com seus motivos rítmicos, sinais de convenção, alterações e escalas, eram inseridos de acordo com as músicas. A improvisação era feita com a execução das escalas que eram introduzidas através dos *scale shapes* uma forma rápida de memorizar a digitação dessas escalas. A percepção era estimulada na escuta das músicas selecionadas para as aulas, mas ainda pouco explorada por mim.

Após essa iniciação docente, retomaria o trabalho de professor particular de violão no ano de 2008, mais uma vez por estímulo e com a indicação do Henrique Bonna e do meu pai. Passei gradativamente a exercer as aulas particulares como atividade laboral principal, com isso meu público alvo tornou-se mais heterogêneo, composto por crianças a partir dos 7 anos, jovens entre 12 e 17 anos e adultos de 20 e poucos anos até quase 60.

Eu tinha uma ótima aceitação no meu trabalho como professor de violão, utilizava a metodologia citada anteriormente, somados aos aprendizados que construía nas interações com os outros músicos em práticas musicais coletivas que havia participado e que participava. Esses aprendizados envolviam habilidades como: execução de novos ritmos e melodias, formatos de acordes em diferentes regiões do violão e técnicas de solo como: *bend*; ligado; *hamer onn*, vibrato, entre outras.

Aliada à essas experiências somam-se as minhas conversas com a minha mãe, professora na educação básica - educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. O conteúdo dessas conversas tangia às questões emocionais que

envolviam o aprendizado dos alunos dela e dos meus, as adaptações necessárias dos nossos métodos de ensino à realidade e as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno(a). Eu ainda não havia experimentado a modalidade de ensino coletivo, mas ouvia atentamente os relatos de minha mãe que vivia isso diariamente.

Até esse momento o que havia mudado na minha forma de ensinar era tentar atender à velocidade com que cada aluno(a) desenvolvia-se musicalmente no instrumento, então basicamente eu mantinha etapas, como execução de acordes, melodias e ritmos, a habilidade de cantar e tocar, a improvisação com escalas, tentando trazer músicas diferentes, ou simplificando esses elementos, além de negociar o repertório, buscando referências dos alunos(as).

Cada experiência de prática musical que eu tinha com as pessoas, a cada conversa com elas, com minha mãe ou colegas que atuavam na docência me proporcionavam uma amplitude de atitudes e conhecimentos que eu levava para as aulas.

No ano de 2012, quando me mudei para Brasília, deixei no Rio esses(as) alunos(as) de violão e um trabalho de releituras de músicas nacionais e internacionais com minha irmã. No Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP–EMB) ingressei no curso técnico de violão popular, iniciando as aulas com o professor e violonista Lucas de Campos Ramos. Foi nesse momento que fiz a escolha de me dedicar integralmente ao violão de nylon de 6 cordas, utilizando-o nas práticas musicais que viria a realizar, de forma individual ou coletivamente.

As aulas com Lucas de Campos tinham um caráter teórico-prático. Estudamos durante 2 anos, fundamentalmente, a harmonia funcional popular. Os estudos eram realizados primordialmente na prática e compreendiam: exercícios de harmonização de melodias; (re)harmonização de músicas com uso de inversões de acordes com baixos na 6ª, 5ª e 4ª cordas; alteração de acordes entre graus dos campos harmônicos; mudanças de tonalidades, transcrição de harmonias e ornamentos como as baixarias do choro. Na parte rítmica investigamos ritmos brasileiros e como reproduzir suas variações rítmicas no violão para beneficiar o arranjo de uma música. Tudo era feito na prática, nós tocávamos juntos, e ele narrava suas experiências musicais coletivas, exemplificando uma técnica ou ressaltando um aprendizado.

Foi nesse mesmo ano que iniciei o curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília (UnB), e minha atuação na Creche e Pré-escola Fundação Cabo Frio. O desafio de trabalhar a iniciação musical com crianças de 06 (seis) meses a 06 (seis) anos foi um

pouco assustador, mas lembro-me de recorrer a muitas memórias da experiência formativa e de novos conhecimentos e reflexões que as disciplinas iniciais do curso de licenciatura agregavam.

Não posso deixar de mencionar a relevância do *Curso de Musicalização Aplicada ao Ensino Básico* que eu cursei, também durante o ano de 2012, com a professora Idelvânia Passos de Araújo Oliveira no CEP-EMB em parceria com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Juntamente com os espaços que citei acima, esse curso foi peça fundamental para o início e o desenrolar da minha atividade docente na educação básica.

O curso de música e o curso de violão do CEP-EMB complementavam minha formação com conhecimentos teóricos e práticos. Nesses espaços, eu encontrava referências para muitas de minhas ações pedagógicas ou modos de ensinar. Também as reformulava quando identificava equívocos ou insuficiência em seus processos.

Refletir sobre o conteúdo da literatura de educação musical, trocar experiências com os colegas e realizar práticas musicais coletivas no curso de licenciatura foram as atividades mais produtivas que tive na academia. O que eu esperava mais e que considero muito eficiente como experiência formativa foi desenvolver juntamente com o corpo docente atividades pedagógicas e realizá-las, não só nas disciplinas da educação musical, mas também nas práticas como canto coral, orquestra de violões e prática de conjunto.

Em Brasília, minhas primeiras experiências musicais coletivas começaram no Curso Internacional de Verão de Brasília de 2012. Na disciplina de violão popular, realizada com o violonista Nonato Luís, tive a oportunidade de participar de uma orquestra de violões e formei um grupo de música popular com vozes, sanfona, violão e percussão. Interpretamos uma canção do Nonato Luís, quando compus o arranjo vocal e instrumental juntamente com os participantes. Foi o primeiro momento em que eu realizava essas práticas num contexto educacional onde, principalmente, meu desafio foi o de realizar a leitura das partituras das músicas do repertório proposto.

Continuei participando de práticas musicais coletivas nas instituições em que estudava. Tanto no curso técnico do CEP-EMB, do qual me desliguei no ano de 2015, quanto na licenciatura em música na UnB. As práticas tinham os mesmos nomes - orquestra de violões e prática de conjunto - e a proposta era a mesma: trabalhar um repertório de acordo com uma temática (no caso da orquestra ficava à cargo do

professor(a) responsável) e tocá-lo em grupo. As práticas de conjunto também permitiam o trabalho de arranjo, composição e improvisação.

Com a participação nessas atividades eu sentia que minha atividade docente evoluía, pois a aquisição de novas habilidades ampliava meu conhecimento técnico no instrumento e teórico-prático na performance musical. Com isso eu me tornava mais capacitado a: entender meus alunos(as); conhecer seus universos musicais e ser capaz de interagir com eles; improvisar e compor nas aulas coletivas aproveitando alguma reação das crianças; planejar atividades que estivessem de acordo com a etapa do desenvolvimento dos alunos(as); criar oficinas musicais nos eventos escolares que incluíssem a participação das famílias; estimular a composição; iniciar a alfabetização musical através da escrita tradicional utilizando ou não métodos ativos. Tudo isto estava relacionado à prática docente.

Paralelamente a essas experiências, poucos anos antes, eu iniciei um contato com a música *flamenca* espanhola por intermédio de minha esposa. No *flamenco* espanhol os violões ou *guitarras* têm destaque de regência entre os instrumentos sendo responsáveis, junto com o *cante* e o *baile*, por imprimir a expressividade dramática a uma canção. Os discos de *flamenco* que ouvia, os espetáculos que assisti na cidade de Brasília, Madrid e em Granada, berço dessa expressão cultural, me motivavam e, cada vez mais, aumentava interesse por meu instrumento e seu potencial expressivo. Dessa forma, as práticas interativas se estreitavam e me estimulavam a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem que poderiam emergir dessas experiências musicais coletivas.

Na minha volta da Espanha, em 2014, iniciei com minha irmã Luana Dias, cantora e compositora, um projeto de música autoral intitulado *Por todo meu canto*. Na etapa inicial reunimos 10 composições que tínhamos em parceria para a gravação de 10 vídeos, contando com a participação de meu pai Kleber Dias no violão de 12 cordas, guitarra elétrica e bandolim; Abraão Sousa no contrabaixo elétrico; Marco Arruda na percussão e meu primo Henrique Bonna na viola caipira.

Nessa oportunidade realizei pela primeira vez o trabalho de arranjador em parceria com meu pai. Esse trabalho foi fruto de um processo de reflexão sobre minhas referências musicais: práticas musicais distintas; estudos e troca de experiências nas aulas com o Henrique Bonna e com o Lucas de Campos; e o trabalho de composição com minha irmã.

O resultado foi a gravação do **EP** (sigla de *extended play*, nome dado a um álbum que é muito grande para ser chamado de single e muito pequeno para ser chamado de CD):



***Por todo meu canto*** em parceria com minha irmã. No início de 2016 gravamos 5 músicas autorais cuja instrumentação tinha dois violões: um de cordas de aço e outro de cordas de nylon e a voz. Nessa oportunidade explorei os arranjos anteriores que contavam com outros instrumentos e algumas ideias novas para gravar os dois violões.

Ainda que estivesse dedicando-me exclusivamente ao violão de nylon senti a necessidade do timbre e da sonoridade proporcionada pelo violão de aço, pois as músicas tinham um forte caráter regionalista e o som das cordas de aço remetiam à viola caipira e aos violões de aço da música *folk* norte americana. O resultado desse trabalho me deixou muito contente, pois o fruto das minhas reflexões e os conhecimentos adquiridos nas minhas experiências estavam aplicados naquele momento.

Ao descrever e refletir sobre minhas experiências formativas, e atividades docentes percebo que as práticas musicais coletivas oferecem conhecimentos e habilidades relevantes para processos de aprendizagens musicais, em âmbito individual ou coletivo. Todos os processos formativos que citei anteriormente me proporcionaram uma formação mais ampla e um maior entendimento do conhecimento musical. Acredito que hoje sou um músico instrumentista, arranjador e compositor e um professor de música mais competente para mediar processos de ensino e aprendizagem nos mais diferentes e complexos contextos.

As práticas musicais coletivas fizeram e continuam fazendo parte das minhas experiências formativas e profissionais, seja na esfera da performance musical, seja na prática docente. Ambas atividades envolvem habilidades de composição de músicas e arranjos. Vejo-as como oportunidades de aprendizados e trocas de experiências que, por serem empreendidos por meio de interações sociais, congregam e aglutinam habilidades e conhecimentos musicais e cognitivos que suscitam uma formação holística. Acredito que por meio dessas experiências, a formação de professores de música pode ser mais abrangente e propiciar uma melhor integração com a atuação profissional a medida em que propicia a vivência e a identificação com novas e diferentes formas de compreensão, interpretação e expressão do fazer musical.

Nesse momento em que me aproximo da conclusão do curso de licenciatura em música, ao refletir sobre as minhas experiências de prática musical coletiva pergunto-me: de que forma a literatura acadêmica tem abordado a prática musical coletiva na formação do professor de música? Quais são os tipos e modalidades de práticas musicais coletivas

apresentadas? Quais temáticas são discutidas? Quais são os resultados obtidos nos trabalhos de pesquisa sobre esse tema?

Para responder aos questionamentos acima, esta pesquisa visa realizar e apresentar um estudo do conhecimento sobre como a prática musical coletiva na formação do professor de música tem sido abordada na literatura em educação musical. Especificamente, pretendo descrever quais são os tipos e as modalidades dessas práticas coletivas; quais temáticas são discutidas nesses trabalhos e quais são os resultados obtidos.

O estado do conhecimento é o termo utilizado para o mapeamento e análise de resultado de investigações e reflexões relacionadas às diferentes áreas do saber. Esse tipo de pesquisa é desenvolvida a partir de material bibliográfico, produzido no âmbito acadêmico, que servem de referência para trabalhos futuros. Assim, esse mapeamento e análise promovem o fortalecimento do campo epistemológico da área investigada. Ferreira (2002) em sua fala explicita as características do estudo estado do conhecimento, em que destaca o mapear, a discussão, a categorização temática e os tipos de produção:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Apresentar um estado do conhecimento da prática musical coletiva na formação do professor de música pode contribuir para: um melhor entendimento dos conhecimentos e habilidades advindos dessas vivências; fomentar a elaboração de propostas pedagógicas vinculadas ao desenvolvimento musical em atividades coletivas; além de fornecer informações para os interessados em aprofundar-se sobre as particularidades do campo do conhecimento musical. Além disso, serve como uma atualização da produção acadêmica sobre o assunto.

A pesquisa adotou busca sistemática: nos *sites* de busca Google Acadêmico via portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; bases de dados do repositório institucional da UnB, do catálogo de teses e dissertações da CAPES; nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM; na Revista OPUS da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPPOM; na Revista HODIE e na Revista DEBATES. Os trabalhos foram

selecionados entre o período de 2008 a 2018. Na seleção dos trabalhos foram consideradas a reincidência de trabalhos nos resultados de busca, bem como a aproximação do texto com a temática central: “prática musical coletiva” na formação do professor de música.

Este trabalho de conclusão de curso está organizado em 4 capítulos: o 2º capítulo apresenta uma aproximação conceitual aos termos prática musical coletiva e formação de professores. No 3º capítulo são estabelecidos os procedimentos metodológicos da pesquisa que tem natureza quali-quantitativa e caráter descritivo. Ainda nesse capítulo temos um item dedicado ao perfil da base documental e outro dedicado aos procedimentos de análise desses documentos. O estado do conhecimento da prática musical coletiva na formação do professor de música é apresentado no 4º capítulo. O trabalho de conclusão de curso finaliza com um 5º capítulo em que exponho minhas considerações finais e relato as conclusões que cheguei e como a presente monografia pode ser utilizada como contribuição teórico/empírica para o campo epistemológico da educação musical.

## 2 PRÁTICA MUSICAL COLETIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL

Para efetivar a proposta desta pesquisa, realizar e apresentar um estado do conhecimento sobre como a prática musical coletiva na formação do professor de música tem sido abordada na literatura em educação musical, tomei como ponto de partida, entender os conceitos de **prática musical coletiva** e de **formação de professores**. Dessa forma, este capítulo apresenta uma breve revisão desses conceitos.

### 2.1 PRÁTICA MUSICAL COLETIVA

O conceito de prática musical coletiva não é bem definido na literatura como apontam Rose Hikiji e Juarez Dayrell (*apud* CUNHA, 2013, p. 359) “[...] há poucos estudos sobre a prática musical coletiva na literatura brasileira e também pouca ênfase na produção musical em grupos nas escolas.” No entanto, há alguns trabalhos dedicados a esse tema que costumam mencionar o termo prática musical coletiva, isto quando se referem às atividades realizadas em grupo. Estas não são claramente definidas, pois não se fala numa quantidade específica de pessoas para classificar uma prática musical coletiva e, constantemente, esse conceito aparece em situações de ensino e aprendizagem, incluindo ações individuais ou em duplas ou com mais pessoas.

Silva (2012, p. 3) ao investigar aulas de instrumentos nas escolas de ensino vocacional de música em Portugal menciona que “torna-se essencial diferenciar a aula que é obrigatoriamente individual da aula lecionada em grupos de dois alunos, isto é, aula coletiva”. Dessa forma ela classifica como coletiva uma atividade dividida por duas pessoas, demonstrando a abrangência desse conceito.

Ao demonstrar a importância das aulas coletivas no aprendizado de música Silva (2012, p. 9) ressalta o papel exercido pelas experiências prévias dos alunos e como estes compõem o repositório de lições e aquisições de conhecimentos ao dizer que “a aula coletiva é um momento em que cada aluno participa no processo de aprendizagem compartilhando as suas vivências e aprendizagens.”. Assim, podemos perceber que as aulas coletivas ou práticas coletivas podem ser realizadas por duas ou mais pessoas, mas que cada indivíduo com sua experiência pessoal é parte dessas interações. Nesse momento, a coletividade refere-se ao grupo, mas também ao indivíduo que interage com o grupo.

Montenegro (2013) em sua dissertação de mestrado *Os modos de ser e agir do pianista colaborador* relata a construção de interações na sua prática musical coletiva:

Os diversos papéis (investigador, pianista colaborador, colega de trabalho, amigo) assumidos por mim no processo de pesquisa proporcionaram a construção coletiva de significados e entendimentos entre eu e os pianistas e evidenciaram condições interativas distintas: ideias, afirmações e sentimentos com os quais, muitas vezes, eu me identifiquei (MONTENEGRO, 2013, p. 73).

Nesse relato pessoal, o autor descreve a construção coletiva e pessoal que ocorre em situação de pesquisa e na interação com os participantes. Em sua fala, o autor destaca a sua identificação com as experiências relatadas por seus pares (sujeitos da pesquisa) e percebidas a partir de um processo pessoal de reflexão. Ao investigar as atividades profissionais de pianistas colaboradores, Montenegro (2013) compartilha com seus pares uma teia de concepções e percepções, que é formada nas interações constituídas nesse ofício, muitas vezes entre dois instrumentistas.

Assim, a prática musical coletiva pode ter um conceito amplo que envolve ações ou espaços em que duas ou mais pessoas atuam musicalmente. As interações que circundam essa prática revelam-se heterogêneas, podendo envolver atividades de ensino e aprendizagem, de performance musical e atuação profissional diversa do músico e do professor de música.

Como afirma Cunha (2013), o conceito de prática musical coletiva é entendido como uma ação humana que envolve dimensões sociais, culturais, psíquicas, cognitivas, afetivas e corporais. No levantamento bibliográfico realizado, a expressão “prática musical coletiva” é relacionada ao fazer musical em grupo em ambientes formais e informais em que interações sociais, culturais e políticas reforçam o caráter da “coletividade” na música. A autora não apresenta delimitações explícitas da quantidade necessária de pessoas para se definir que uma prática coletiva, mesmo os processos individuais caracterizam um componente dessas práticas musicais coletivas, pois envolve a interação performer-espectador (CUNHA, 2013).

Como podemos observar nos trechos de alguns trabalhos de Cunha e Lorenzino (2016), Carrascosa (2014), Carmo (2015) e Gonçalves (2014), a prática musical coletiva revela-se por meio de interações sociais de caráter diverso. Ela faz parte de manifestações culturais populares e também está presente no ambiente educacional, figurando como mecanismo significativo nos processos de formação:

A presença do fazer musical em atividades cotidianas de grupos e comunidades foi assunto discutido por Frith (1996), Cook (2010), Street (2012), Said (2007), e Wisnik (2005) que acataram a prática musical coletiva como um processo sociocultural uma vez que essa ação demanda por uma interação vital e histórica das pessoas envolvidas (CUNHA; LORENZINO, 2016, p. 3).

No Brasil, a prática musical coletiva é, claramente, parte integrante da cultura popular. Aqui temos como exemplos as escolas de samba, as nações de maracatu, as congadas, as festas do boi, os grupos de tambor de crioula, além de bandas e orquestras. Uma característica comum em todas essas práticas é justamente o fato de todas acontecerem em contextos coletivos e por meio de um fazer musical ativo, ou seja, por meio da *performance*, improvisação e/ou criação musical (CARRASCOSA, 2014, p. 8).

É no ambiente escolar que a prática musical coletiva pode ser mais motivadora, no momento em que cria a oportunidade de experimentação para o aluno que vê a música como algo ainda muito distante (CARMO, 2015, p. 2 e 3).

A proposta pedagógico-musical acentua-se na formação de instrumentistas, contudo a prática musical coletiva é valorizada, como afirma Kleber: com aulas individuais, os processos coletivos ligados à prática musical prevalecem sobre os processos individuais” (KLEBER, *apud* GONÇALVES, 2014 p.26).

Portanto, pode-se depreender dessas falas a natureza social e diversa das práticas musicais coletivas. Nos autores citados, se destaca a importância de se analisar as suas contribuições, pois, elas podem e devem estar presentes na formação de professores de música, que essencialmente atuam em espaços onde prevalecem interações sociais.

## 2.2 A FORMAÇÃO E A COMPETÊNCIA MUSICAL

Com relação ao conceito de formação, Bragança (2011) afirma que a formação de um indivíduo está relacionada com suas experiências pessoais e interativas, resgatadas pelas memórias que são (re)significadas pelas aprendizagens e conhecimentos. Esse processo é interno e inerente a própria pessoa, mas ocorre significativamente por meio das interações sociais em ambiente distintos e demanda uma intenção. Nas palavras de Bragança:

A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que,

potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

A formação implica uma transformação pessoal, o que deve estar intimamente relacionado com as motivações intrínsecas do indivíduo. Nesse contexto, as práticas musicais coletivas podem figurar “espaços” favoráveis para a formação musical e docente do professor de música, pois como afirma Garcia (*apud* RODRIGUES, 2009) a formação envolve processos diversos e o desenvolvimento de competências:

A formação de professores envolve, além da formação institucional, processos de aprendizagens e desenvolvimento de competências profissionais de acordo com interesses e necessidades dos professores, possibilitando aos próprios professores a gestão de sua formação. No processo de formação incluem-se também os momentos favorecidos pela prática profissional de cada professor (RODRIGUES, 2009, p. 55).

Dessa forma, quando o professor de música atua como músico, exercendo a função de acompanhamento ou mesmo numa posição de solista, desenvolver sua performance numa prática coletiva demandará sua capacidade de (re)significar conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos. Estes componentes, segundo Silva (2008), constituem a competência musical que fará parte da formação profissional desse professor de música.

O conceito de formação profissional é entendido por Ramalho, Nuñez e Gauthier (*apud* RODRIGUES, 2009) como um processo permanente e contínuo para a função profissional ou seja:

[...] um processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, saberes, habilidades, éticas, hábitos inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho de uma determinada função profissional (RODRIGUES, 2009, p. 56).

Portanto, na formação profissional do professor de música a competência musical é constituída de saberes, habilidades, éticas e hábitos específicos para sua qualificação docente. Para melhor compreender o conceito de competência, Silva (2008) adota a perspectiva teórica de Perrenoud que a define como a “capacidade de mobilização e organização ativa de diversos esquemas práticos e mentais, simples e complexos, adequados e necessários para a realização de uma tarefa ou atividade.” A partir desse conceito, Silva (2008) classifica quatro principais componentes da competência musical -

conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos. Eles são descritos abaixo nas palavras do autor:

(1) **Conhecimentos:** Musicais (explícitos e implícitos, racionais e intuitivos, formais e informais, históricos, estéticos, biográficos, analíticos, harmônicos, interpretativos, metafóricos, analógicos, simbólicos, etc.); Técnico-instrumentais ou vocais; Meta-cognitivos (sobre os processos de aprendizagem, sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais); Outros campos disciplinares (psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, neurológicos, médicos, pedagógicos, etc.).

(2) **Habilidades:** Psicomotoras (programa motor, a técnica instrumental ou vocal para a execução e interpretação musical); Cognitivas gerais (atenção, consciência, memória); Inteligências múltiplas (linguística, lógica, cinestésica, viso espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, existencial); Cognitivo musicais (afinação, ritmo, discriminação de sons e acordes, “ouvido melódico”, “ouvido harmônico”, ouvido absoluto, etc.); Afetivas (motivação, equilíbrio, estabilidade, adequação, tolerância a frustrações, autoestima, autoconfiança, autoimagem, autoconceito, etc.).

(3) **Atitudes:** compõem-se, por sua vez, de elementos cognitivos, afetivos e comportamentais, e espera-se que se manifestem em forma de comportamentos: Pré-disposição para as ações direcionadas ao aprendizado, à preparação, e à própria performance; Pré-disposição para as ações auto direcionadas: autoconfiança, autoestima, desapego, diversão, tolerância, etc.

(4) **Comportamentos:** hábitos, ações e respostas adequadas e objetivas relacionadas às demandas de aprendizagem, preparação e performance musical (SILVA, 2008, p 3 e 4).

Silva (2008) sistematiza os componentes acima a partir da análise e reflexão realizada no artigo *Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical*. Neste, Silva (2008) apresenta uma prática musical coletiva formalizada que, em seus pressupostos, visa o desenvolvimento da formação do músico performer. O autor se fundamenta na teoria espiral do desenvolvimento musical de Keith Swanwick e ressalta a diversidade de dimensões musicais empreendidas na performance musical que integram o movimento vertical e horizontal da espiral. Nas palavras do autor, observa-se o “desenvolvimento musical qualitativo e hierárquico que ocorre ascendentemente e alternadamente (daí a relação com a figura da espiral) entre maturação biológica e interação cultural” (SILVA, 2008, p 4).

Nesse contexto, há um movimento complementar entre as experiências musicais pessoais e o trabalho interativo. Assim, se pode vislumbrar o papel da performance musical como uma ação desdobrada da competência musical que é parte da formação do



profissional de música, em sua atuação performática ou docente. Ressalta-se que é uma ação construída no âmbito individual e coletivo, pois, passa por processos internos com uma perspectiva pessoal, mas também é fruto da força das interações sociais.

Os componentes integrantes da competência musical serão mobilizados na performance do músico em sua ação individual e coletiva, em ambientes formais e informais. As escolas, as universidades, os centros de ensino, os espaços profissionais formais, que possuem normas, regulamentos e regras, se conectam com o ambiente informal, a família, a vizinhança, os pontos de encontros culturais. Estes estão ligados ao senso comum, à afetividade e à fruição da cultura popular. Os espaços vividos, formal e informal, se relacionam com a subjetividade dos profissionais e são nesses espaços que a competência musical é gerada, criada ou (re)inventada, fazendo parte de uma estrutura coletiva e compondo a formação de músico e professor de música.

Bragança (2011) aprofunda essa questão e descreve a importância da interação social nos processos formativos, sem ela a formação fica obsoleta e sem sentido. Para a autora, os processos formativos são coletivos e é essencial que sejam assim. Ela afirma o seguinte:

Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. Atribuir ênfase à auto formação como processo individual acarreta o risco de fortalecer a posição ideológica de isolamento do sujeito, discurso articulado às propostas de educação no bojo do conceito de empregabilidade (BRAGANÇA, 2011, p. 160).

Nesse contexto podemos vislumbrar o papel da performance musical como experiência formativa e caracterizá-la como uma ação coletiva, mas também individual. Bragança (2011) ao citar Dubar afirma que há uma integração na construção das identidades coletivas e individuais. Esse entendimento pode ajudar a conciliar as questões sobre o ensino individual e coletivo e a prática musical individual e coletiva.

Assim as identidades colectivas e individuais são inseparáveis, a questão é geralmente de saber como tal comportamento, crença ou atitude [...] pode se compreender a partir dos pertencimentos colectivos ou da maneira como são vividos ou traduzidos, interiorizados pela pessoa (DUBAR *apud* BRAGANÇA, 2011, p. 162).

Por meio dessas reflexões situo a prática musical coletiva como uma ação/espaço que envolve preponderantemente a performance musical. Dependendo da natureza dessa prática podem ser requisitadas também habilidades como: leitura musical, percepção musical e improvisação. Além de uma série de componentes cognitivos e afetivos imanentes das interações sociais (CUNHA, 2013).

Essa ação/espaço configura oportunidades de experiências pessoais que podem mobilizar esse processo interior que é entendido aqui como formação, especificamente para o docente em música.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: BUSCA, SELEÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL**

Esta pesquisa objetivou realizar e apresentar um estudo do conhecimento sobre como a prática musical coletiva na formação do professor de música tem sido abordada na literatura em educação musical. Para efetivar esse objetivo, tomei como referência as questões motivadoras desta pesquisa:

Como a prática musical coletiva relacionada à formação do professor de música tem sido abordada na literatura acadêmica em educação musical?

Quais os tipos e modalidades dessas práticas musicais coletivas?

Quais temáticas são discutidas nos trabalhos?

Quais são os resultados obtidos sobre esse tema?

Vosgerau e Romanowski (2014, p. 171) ao citar Brandão, Baeta e Rocha, destacam que as pesquisas sobre o estado do conhecimento “[...] tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir das pesquisas realizadas em uma determinada área”. O “assunto” neste caso são as práticas musicais coletivas na formação de professores(as) de música e a área é a educação musical.

Para esta pesquisa foi realizado um recorte temporal ou seja foi selecionada a produção bibliográfica entre os anos de 2008 e 2018 como mencionado na Introdução. Ferreira (2002, p. 258) destaca o caráter temporal que pode orientar esse tipo de pesquisa e relata “[...] de caráter bibliográfico, essas pesquisas buscam retratar as ênfases e dimensões privilegiadas em diferentes tempos e espaços.”

Assim, Ferreira (2002) aponta que esse tipo de pesquisa utiliza métodos em que são enumerados trabalhos acadêmicos (como alguns citados anteriormente) e apresentados relatos sobre seus conteúdos, pondo em prática então uma análise que os organiza e relaciona. Em suas palavras, ele caracteriza o estado do conhecimento como pesquisas de caráter inventariante:

[...] conhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Portanto, as pesquisas intituladas estado do conhecimento apresentam caráter de mapeamento e são descritivas. Por vezes elas podem ser confundidas com as pesquisas do

tipo estado da arte. A expressão estado da arte ou estado do conhecimento resultam de uma tradução literal do Inglês segundo Brandão, Baeta, e Rocha citados por Vosgerau e Romanowski (2014, p. 171).

Ferreira (2002, p. 257) também aproxima os dois tipos de pesquisa, estado da arte e estado do conhecimento e afirma que “nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’”.

No entanto, Romanowski e Ens (2006) demonstram que há diferenças entre esses dois tipos de estudos, em que o estado da arte é mais amplo e o estado do conhecimento restrito à uma modalidade de fonte de dados. Em suas palavras:

Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p. 40).

Apesar desta pesquisa não se restringir apenas a um setor das publicações, mas incluir tanto resumos de teses e dissertações quanto publicações em periódicos de naturezas distintas, ela se caracteriza como o estado do conhecimento, pois, tem um foco específico voltado à temática principal em seleção específica de fonte bibliográfica, não apresenta um caráter amplo voltado para toda a produção científica da educação musical. Os anais científicos, por exemplo, não foram mapeados. Os procedimentos de pesquisa, portanto, apresentaram um caráter restritivo desde a busca realizada nas ferramentas de pesquisa, intencionando a objetividade das questões dentro da área de educação musical.

Para realizar então este estado do conhecimento, este trabalho seguiu como orientação metodológica a pesquisa com base documental e a análise do conteúdo (TRIVIÑOS, 1987, PENNA 2015).

Por sua natureza descritiva e interpretativa com observação dos objetivos associados à temática prática musical coletiva na formação de professores de música trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa. Esse tipo de pesquisa nas palavras de Triviños (1987) “não se preocupa nem subsidiariamente das “causas”, nem das “consequências” da existência dos fenômenos sociais, mas das características deles, já que sua função principal é descrever” (TRIVIÑOS, 1987, p. 126). A análise quantitativa está presente porque o

estado do conhecimento estabelece padrões e agrupamentos de ideias e definições como explica Flick citado por Penna (2015):

A versão tradicional das ciências sociais quantitativas parte da construção de um modelo: antes de entrar no campo a ser estudado, e enquanto ainda estiver sentado a sua mesa, o pesquisador constrói um modelo das condições e relações supostas. O ponto de partida do pesquisador é o conhecimento extraído da literatura ou descobertas empíricas mais antigas. A partir daí, obtém-se hipóteses que são operacionalizadas e testadas sobre[sic] condições empíricas (FLICK *apud* PENNA, 2015, p. 93).

Esta pesquisa não estabelece hipóteses, mas tem por objetivo mapear frequências e situações da prática musical na formação de professores. O *corpus* dessa pesquisa ao ser delimitado pelos questionamentos do pesquisador e de sua experiência formativa pessoal, apresenta problemática com caráter interpretativo que reforça o traço qualitativo do trabalho. As pesquisas de estado de conhecimento demandam o mapeamento quantitativo e a interpretação deste para conhecer o desenvolvimento do campo epistemológico da área. Nesse sentido, a interpretação envolve, além da categorização, a interpretação dos documentos e de seu contexto epistemológico.

Apesar desta pesquisa se basear em documentos produzidos pela área de educação musical e não investigar diretamente os sujeitos envolvidos com os trabalhos, a natureza interpretativa desses dados caracterizam a abordagem qualitativa dos trabalhos. Podemos perceber que os procedimentos qualitativos e quantitativos apresentam contrastes, mas podem ser empreendidos de forma conjunta, com isso esta pesquisa é definida como quali-quantitativa.

Em seguida, foi realizada uma revisão e aprofundamento de conceitos teóricos que situassem conceitualmente os temas que compõem o *corpus* da pesquisa: a prática musical coletiva e a formação do professor de música. Inicialmente, foram investigados então os conceitos de **prática musical coletiva** e de **formação de professores** o que posicionou a pesquisa dentro de uma orientação teórica inicial e realizou uma aproximação conceitual com os documentos. Dessa forma, a constituição da base documental foi precedida com a consciência prévia do pesquisador sobre o objeto a ser identificado nos trabalhos acadêmicos.

Na segunda etapa, foram realizadas buscas no *site* do Google Acadêmico disponível a partir do Portal da CAPES; no Repositório Institucional da UnB; no Catálogo de Teses e

Dissertações da CAPES e nas revistas da ABEM, da OPUS (ANPPOM), da HODIE e da DEBATES, no período selecionado 2008 até 2018

Na barra de navegação do catálogo de teses e dissertações da CAPES foi digitado o termo: “A prática musical coletiva” formação do professor de música, em que se aplicou os seguintes filtros: Ano [2008/2018]; Grande Área do conhecimento [Linguística, Letras e Artes]; Área do conhecimento [Música]; Área de avaliação [Artes/Música-Artes]. Esta busca obteve 1708 resultados. No Repositório Institucional da UnB realizou-se a mesma busca com o mesmo termo e o filtro Instituto de Artes - Música, o que resultou em 552 resultados. Na ferramenta **pesquisa** do *site* da Revista da ABEM foi realizada a busca com o mesmo termo anterior e com o filtro Ano [2008/2018], não apresentou nenhum resultado. No *site* da Revista OPUS foi realizada a busca com o mesmo termo anterior e com o filtro: Ano [2008/2018] obtendo 1 resultado. A mesma busca realizada na Revista Hodie e na revista Debates não obteve . No *site* do *Google Acadêmico* foram encontrados 63 resultados de diferentes tipos: artigos, monografias, dissertações e teses. Na busca, a palavra-chave “**a prática musical coletiva**” foi utilizada como expressão exata e a expressão **formação de professores** foi utilizada como expressão livre. A expressão exata “a prática musical coletiva na formação do professor de música” não apresentou resultado nas bases de dados consultadas.

QUADRO 1: Plataforma de busca, palavra-chave, resultado

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PALAVRA CHAVE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES</b>	“A prática musical coletiva” formação do professor de música	1708
<b>Repositório Institucional da UnB - IdA</b>	“A prática musical coletiva” formação do professor de música	552
<b>Google Acadêmico</b>	“A prática musical coletiva” formação do professor de música	63
<b>Revista OPUS</b>	“A prática musical coletiva” formação do professor de música	01
<b>Revista da ABEM</b>	“A prática musical coletiva” formação do professor de música	0
<b>Revista Hodie</b>	“A prática musical coletiva” formação do professor de música	0
<b>Revista Debates</b>	“A prática musical coletiva” formação do professor de música	0

Fonte: Dados da pesquisa

Entre os resultados foram selecionados 27 (vinte e sete) trabalhos, sendo que 03 (três) destes foram escolhidos previamente na fase de definição da temática do trabalho, portanto, apresentavam afinidade com o conteúdo da pesquisa. Essa escolha foi feita por

meio da leitura dos resumos e das considerações finais trabalhos encontrados, principalmente, na plataforma *Google Acadêmico* que apresentou trabalhos mais próximos da temática desta pesquisa. A reincidência dos trabalhos foi verificada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Repositório Institucional da UnB, base de dados que apresentaram uma quantidade maior de resultados. Essa verificação foi utilizada a fim de validar a seleção dos 27 (vinte e sete trabalhos).

### 3.1 PERFIL DA BASE DOCUMENTAL

A base documental que compõem o material desta pesquisa foi composta por trabalhos acadêmicos de tipologias distintas. Na busca com as palavras chaves “**a prática musical coletiva**” e **formação do professor** de música foi possível alcançar um resultado que elencasse uma literatura em que o tema estivesse inserido.

O conteúdo dessa base documental apresentou 10 (dez) artigos científicos entre: relatos de experiência, estudos, pesquisas de iniciação científica e comunicações; 7 (sete) monografias ou trabalhos de conclusão de curso; 8 (oito) dissertações de mestrado e duas (2) teses de doutorado (Quadro 2)

QUADRO 2 - Tipos de trabalho e quantidade

TIPOS DE TRABALHO	QUANTIDADE
Artigos	10
Monografias	07
Dissertações	08
Teses	02

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao agrupamento por regiões brasileiras, o resultado apontou que a Região Sul tem 10 (dez) trabalhos sendo 1 (um) em parceria com o Canadá; Centro Oeste 7 (sete) trabalhos; Nordeste 5 (cinco) trabalhos e Sudeste 5 (cinco) trabalhos. Distribuição equilibrada, mas que constata a dominância da região Sul nas pesquisas e na pós-graduação na área de educação musical.

QUADRO 3 - Regiões e quantidade

REGIÕES	QUANTIDADE
Sul	09
Centro-oeste	07
Nordeste	05
Sudeste	05
Sul/Canadá	01

Fonte: Dados da pesquisa

### 3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise dos documentos adotou a abordagem da **análise de conteúdos** como procedimento e aporte teórico. Esta se delineou a partir da problematização da pesquisa e da formulação das questões e objetivos. Triviños (1987) destaca que a estrutura delineada pelos procedimentos metodológicos será nula caso o pesquisador não se instrumentalize de conhecimentos teóricos bem fundamentados:

[...] todos estes suportes "materiais" serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Dessa forma procedeu-se à identificação dos conceitos, à investigação de seus conteúdos e à aproximação entre os trabalhos, para assim iniciar a análise de conteúdos.

Cumprida essa fase, os próximos passos foram estabelecidos com o apoio de Triviños (1987), que adota as etapas de Bardin para a análise de conteúdo: “(...) Bardin assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial” (BARDIN *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 161)

Logo, nesta pesquisa, a “*pré-análise*” dos trabalhos acadêmicos observou a frequência de palavras-chaves e de assuntos relacionados com os tipos e modalidades das práticas musicais coletivas; as temáticas discutidas nos trabalhos e os resultados obtidos.

Na “*descrição analítica*” que tem início ainda na “*pré-análise*” foram elencados os trabalhos acadêmicos por meio de sua leitura “flutuante”, ou seja uma leitura transversal que buscou identificar nos objetivos gerais das pesquisas, encontrados nos resumos, a utilização dos conceitos de **prática musical coletiva; formação; formação do professor de música e prática musical coletiva na formação do professor de música**. Ainda nessa fase os trabalhos foram agrupados de acordo com suas características, identificadas na fase de *pré-análise* ou seja tipos e modalidades, temáticas e resultados das práticas musicais coletivas.

Os tipos e modalidades dessas práticas musicais coletivas foram delimitados na identificação dos espaços onde elas ocorriam como: universidades; escolas de ensino básico; projetos sociais e práticas musicais em ambientes informais. As práticas coletivas também foram categorizadas a partir dos tipos de aula que apresentavam como: aulas de prática de conjunto com disposições variadas; práticas livres vocais e de percussão



corporal; orquestras; coros; bandas e grupos de música popular; aulas de instrumentos variados; práticas musicais no âmbito familiar; aulas de música com jogos musicais. Temáticas observadas foram: formação docente em música; prática docente; formação musical inicial e profissional.

Como última etapa do método de análise do conteúdo foi realizada a “*interpretação referencial*”, em que foram respondidas as questões propostas. O cruzamento das respostas encontradas gerou a proposição do estado do conhecimento do tema a prática musical coletiva na formação do professor de música, ressaltadas todas as nuances reconhecidas nessa relação.

#### 4 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRÁTICA MUSICAL COLETIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA:

A prática musical coletiva na formação do professor de música foi investigada em 27 trabalhos acadêmicos, do período entre os anos de 2008 e 2018. Eles são apresentados no quadro 4 e estão divididos por categoria tipo de trabalho: artigo, monografia, dissertação e tese.

QUADRO 4: Tipo de trabalho, título, autor, ano.

TIPO DE TRABALHO	AUTOR	TÍTULO	ANO
<b>Artigo 01</b>	ARIANI FILHO, F. C.	Música em conjunto: ritual afetivo	2009
<b>Artigo 02</b>	BRAGA, S.	A formação pedagógica musical na visão interdisciplinar	2012
<b>Artigo 03</b>	COSTA, F. J. M.	Orquestra como espaço de sonoridades plurais: ética, inclusão ou reclusão	2012
<b>Artigo 04</b>	CUNHA, R.	A prática musical coletiva	2013
<b>Artigo 05</b>	ZANETTA, Camila Costa	Experiências de improvisação “em jogo”: o processo pedagógico musical com crianças voltado à formação integral	2014
<b>Artigo 06</b>	CARMO, E. G.	O ensino do ritmo musical e a prática musical coletiva na escola: uma proposta metodológica	2015
<b>Artigo 07</b>	IVO, Laís F.	A prática coletiva da flauta doce no contexto do ensino superior: uma investigação de três grupos musicais ligados à universidades	2015
<b>Artigo 08</b>	CUNHA, R; LORENZINO, L	A prática musical coletiva: implicações políticas e socioculturais	2016
<b>Artigo 09</b>	BARELA, G. M.	Grupo de choro na UNIPAMPA: relato de experiência	2016
<b>Artigo 10</b>	SANTOS, J. E. SANTOS, P. A. C e SANTOS, P. A. C.	Orquestra escola: ensino coletivo e inclusão social no projeto orquestra sinfônica Vale do Cotinguiba	2016
<b>Monografia 01</b>	LIMA, Erickinson Bezerra.	Teoria versus prática no cotidiano da orquestra de Macaíba	2010
<b>Monografia 02</b>	SILVA, Izaías Lima da.	Valorização da vivência musical: instrumento de êxito na aprendizagem de música	2012
<b>Monografia 03</b>	OLIVEIRA, Edson Barbosa de.	Processos pedagógicos da disciplina prática de conjunto do curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília	2014
<b>Monografia 04</b>	ROSA, Francisco de Assis Soares.	Oficinas de música na comunidade de São Sebastião – DF: uma perspectiva inclusiva para o processo de ensino e aprendizagem musical	2014
<b>Monografia 05</b>	LIMA, Sarah Thamires Alves de.	A relação corpo e movimento no aprendizado do canto: uma experiência com <i>circlesongs</i>	2016
<b>Monografia 06</b>	DOLORES, P. C.	Projeto Orquestra Villa-Lobos: a perspectiva da comunidade escolar	2016
<b>Monografia 07</b>	VIEGAS, Rayssa	Pais e filhos aprendendo música juntos: a	2017

	Fernandes.	experiência em um grupo de extensão em práticas vocais coletivas	
<b>Dissertação 01</b>	ALMEIDA, José Robson Maia de.	Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical	2010
<b>Dissertação 02</b>	SANTOS, Najla Elisângela dos.	A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis	2012
<b>Dissertação 03</b>	MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro.	Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília	2013
<b>Dissertação 04</b>	SANTOS, Jean Carlos Presser dos.	Formação de músicos no bacharelado de música popular: um estudo de caso na universidade federal do Rio Grande do Sul	2013
<b>Dissertação 05</b>	GONÇALVES, Josilaine de Castro.	“Todo mundo aprende, todo mundo ensina”: o projeto multiplicadores do Instituto Batucar	2014
<b>Dissertação 06</b>	MORAIS, Ana Cláudia Silva.	Aprendizagem musical na orquestra sinfônica da UFRN	2015
<b>Dissertação 07</b>	RAMOS, Lucas de Campos.	O violão de 6 cordas e as habilidades de acompanhamento no choro	2016
<b>Dissertação 08</b>	SANTOS, Daniel Ferreira.	Ensino instrumental na escola básica e sua aplicação na U. E. B. Gomes de Souza, São Luís - MA	2016
<b>Tese 01</b>	GOMES, Celson Henrique Sousa.	Educação musical na família: as lógicas do invisível	2009
<b>Tese 02</b>	CARRASCOSA, Elizabeth Martinez.	O projeto guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos: um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo	2014

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação aos espaços pesquisados, 10 (dez) foram no âmbito das universidades; 06 (seis) em projetos sociais; 05 (cinco) em escolas de ensino básico; 03 (três) em Escolas de Música profissionalizantes e 03 (três) em práticas musicais em ambientes informais (Quadro 5).

QUADRO 5: Espaço pesquisado e quantidade.

ESPAÇO PESQUISADO	QUANTIDADE
Universidades	10
Projetos Sociais	06
Escolas de Ensino Básico	05
Escolas de Música profissionalizantes	03
Práticas musicais em ambientes informais	03

Fonte: Dados da pesquisa

Os artigos que voltaram-se para **universidades** foram os de Braga (2012); Ivo (2015); Cunha e Lorenzino (2015); Cunha (2013) e Barela (2017). As monografias, Oliveira (2014); Lima (2016); Viegas (2017). As dissertações, Moraes (2015) e Santos

(2013) totalizando 10 (dez) trabalhos acadêmicos que tiveram o contexto do ensino superior como espaço de pesquisa.

Os espaços de **projetos sociais** investigados figuraram em dois (02) artigos nos de Costa (2012) e no de Santos (2016), em duas monografias de conclusão de curso, as de Rosa (2014) e Dolores (2016), também compuseram esse universo a dissertação de mestrado de Gonçalves (2014) e a tese de doutorado de Carrascosa (2014), totalizando os 06 (seis) trabalhos acadêmicos.

As **escolas de ensino básico** foram o local pesquisado por 02 (dois) artigos os de Carmo (2014) e Zanetta (2014); uma monografia de conclusão de curso, a de Silva (2012) e duas dissertações de mestrado, as de Santos (2012) e Santos (2016). Já as **escolas de música profissionalizantes** serviram como espaço de pesquisa para uma monografia, a de Lima (2010) e duas dissertações, as de Montenegro (2013) e Almeida (2010), somando os 03 (três) trabalhos. Apesar do ensino profissionalizante caracterizar uma modalidade da educação básica, as características singulares das escolas de música definiu a separação do espaço da educação básica e do ensino profissionalizante em música.

As pesquisas que tiveram **práticas musicais em ambientes informais** como espaços investigados foram compostas por 01 (um) artigo, o de Ariani Filho (2009), uma dissertação a de Ramos (2016) e uma tese, a de Gomes (2009) somando 03 (três) desses 27 (vinte e sete) trabalhos acadêmicos da área da educação musical.

A seguir, os trabalhos são apresentados de acordo com a categoria tipo: artigo, monografia, dissertação ou tese.

Entre os 10 (dez) artigos, 05 (cinco) voltados para o ensino superior foram direcionados à formação docente em música; 02 (dois) à prática docente em escolas de ensino básico; 02 (dois) à formação musical em projetos sociais com orquestras e 01 (um), ambiente informal, realiza uma comparação entre as práticas musicais de uma tribo africana e de sociedades ocidentais.

QUADRO 6: Artigos científicos: temáticas e quantidade.

ARTIGOS CIENTÍFICOS	
TEMÁTICAS	QUANTIDADE
Formação docente em música	05
Prática docente em escolas de ensino básico	02
Formação musical em projetos sociais com orquestras	02
Práticas musicais de uma tribo africana e de sociedades ocidentais	01

Fonte: Dados da pesquisa

Os 05 (cinco) trabalhos voltados à formação docente em música investigaram disciplinas de instrumento coletivo, grupos musicais e atividades de extensão. Braga (2012) trouxe o exemplo da disciplina Piano Suplementar como espaço para práticas musicais coletivas em que ressalta o déficit no desenvolvimento da performance nos cursos de licenciatura e o déficit do desenvolvimento pedagógico nos cursos de bacharelado.

A pesquisa de Ivo (2015) ao analisar o funcionamento de três grupos de flauta ligados à universidade identificou neles atividades que podem ser desenvolvidas na prática docente como: pesquisas de repertório, que é parte da construção da identidade de um grupo e metodologias de ensino variadas, tendo em vista a heterogeneidade dos discentes. Em Cunha e Lorenzino (2016) e Cunha (2013) percebe-se que as atividades de grupos musicais formados no âmbito da universidade, no Brasil e no Canadá, abarcam questões sociais e políticas ligadas às sociedades a que pertencem e, essas fazem parte do processo formativo docente, orientando condutas e decisões profissionais futuras. O artigo de Barela (2016) trata de um projeto de extensão vinculado ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Um espaço de prática musical coletiva no qual são executadas obras do gênero musical choro.

Os 02 (dois) trabalhos que investigaram à prática docente em escolas de ensino básico abordam métodos ativos e alternativos em aulas coletivas. Carmo (2015) experimentou a aplicação dos métodos ativos numa escola básica em aulas coletivas, ressaltando as dificuldades de estabelecer um ponto atrativo comum para as crianças o que prejudicava o andamento das atividades. Zanetta (2014) que trouxe o uso dos jogos lúdicos como alternativa para o desenvolvimento da improvisação.

Os 02 (dois) artigos que apresentam a formação musical em projetos sociais com orquestras ressaltam o potencial inclusivo desses espaços e as contribuições presentes na performance compartilhada entre alunos e professores. Costa (2012) trouxe a orquestra como grande comunidade em que o desenvolvimento musical está baseado no senso coletivo e, por sua natureza populacional é capaz de causar grande impacto para transformações educacionais e culturais de um lugar. Santos (2016) ressaltam a importância da performance empreendida juntos por alunos e professores e também reafirma a orquestra como espaço de transformações socioculturais.

O único artigo sobre práticas informais trata da comparação entre as práticas musicais de uma tribo africana e de sociedades ocidentais. Ariani Filho (2009) relaciona o

desenvolvimento de habilidades musicais técnicas e expressivas à capacidade de interação afetiva e social.

Com relação aos 07 (sete) trabalhos de conclusão de curso (TCC), eles dividiram-se da seguinte forma: 02 (dois) investigaram a formação docente em música, (02) a prática docente em projetos sociais, 01 (um) a prática docente numa escola básica, 01 (um) a formação musical em uma escola de música profissionalizante e 01 (um) a formação musical num projeto de extensão.

**QUADRO 7: Monografias de conclusão de curso: temáticas e quantidade.**

<b>MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO</b>	
<b>TEMÁTICAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Formação docente em música	02
Prática docente em projetos sociais	02
Prática docente numa escola básica	01
Formação musical em uma escola de música profissionalizante	01
Formação musical num projeto de extensão	01

Fonte: Dados da pesquisa

Entre as monografias, as duas que investigaram a formação docente em música abordam uma disciplina do curso de licenciatura e um projeto de extensão. Oliveira (2014) averiguou o processo pedagógico da disciplina prática de conjunto na Universidade de Brasília (UnB) em que entrevista dois (02) alunos e dois (02) professores. Esse estudo revela a relação de aprendizagem colaborativa entre alunos em níveis técnicos distintos, em que a relevância no fazer musical consiste na contribuição de cada um, além de conhecimentos que auxiliam a prática docente como: escolha do repertório, elaboração dos arranjos, destacando-se também a performance. A pesquisa de Lima (2016) explora a aprendizagem para o canto na relação corpo-voz-movimento em que são destacados: a valorização da liberdade como caminho para descobertas vocais, o auxílio na desinibição, o controle de palco e a indicação de melhora da compreensão rítmica.

O tema prática docente em projetos sociais foi abordado por duas monografias seja por meio de oficinas de instrumentos, seja com orquestra. Rosa (2014) analisou as aulas de instrumentos e prática de conjunto num projeto aberto à comunidade de São Sebastião (DF) que indicam que os participantes mais valorizam na aprendizagem são a coletividade e o repertório com músicas cotidianas e conhecidas. Dolores (2016) trouxe o projeto orquestra Villa-Lobos na perspectiva da comunidade escolar destacando que o cerne da aprendizagem musical desse projeto é a performance.

A monografia de Silva (2012) é a única a abordar a escola básica. Ela investigou a prática docente nesse contexto indicando que a valorização da vivência musical dos discentes cria espaços de formação para a prática social e artística. Lima (2010) por sua vez aborda a formação musical em uma escola de música profissionalizante, indicando os aspectos cognitivos musicais como ritmo, afinação, discernimento de sons e acordes, ouvido melódico e harmônico. Ela destaca ainda o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e da técnica instrumental para a execução e interpretação musical com a prática e a teoria caminhando juntas.

Viegas (2017) averiguou a formação musical num projeto de extensão em que é discutido o papel da família na construção do gosto musical dos filhos e na relação da afetividade como estímulo para aprendizagem musical.

Das 08 (oito) dissertações de mestrado, 02 (duas) a formação docente, 02 (duas) analisaram a prática docente em escolas de ensino básico, 01 (uma) a prática docente em uma escola de música profissionalizante, 01 (uma) a formação musical e a prática docente em um projeto social, 01 (uma) a formação musical em uma escola de música profissionalizante e (01) a formação musical na prática musical do gênero Choro.

**QUADRO 8: Dissertações de mestrado: temáticas e quantidade.**

<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>	
<b>TEMÁTICAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Formação docente	02
Prática docente em escolas de ensino básico	02
Formação musical e a prática docente em um projeto social	01
Formação musical em uma escola de música profissionalizante	01
Prática docente em uma escola de música profissionalizante	01
Formação musical na prática musical do gênero choro	01

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a formação docente, Moraes (2015) apresenta o espaço da orquestra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como local de estudos individuais e em grupo, auxiliando o desenvolvimento da postura em ensaios; disciplina com horários e percepção coletiva, além da performance relacionada à aprendizagem. Santos (2013) fez um estudo de caso de uma disciplina do curso de bacharelado em música popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste trabalho, observa o mecanismo de autoaprendizagem entre os alunos e a inserção de suas experiências formativas prévias na ementa da disciplina.

As duas pesquisas que averiguaram a prática docente em escolas de ensino básico abordam a prática musical coletiva por meio da prática coral e do ensino e aprendizagem de instrumentos. A dissertação de Santos (2012) investigou a prática do canto coral em 5 (cinco) escolas do ensino básico na cidade de Florianópolis e buscou respostas para implementação dessas práticas, assinalando a validação das instituições, contribuições para a integração da sociedade e formas educativas de entretenimento. Santos (2016) ao analisar a prática docente em uma escola de ensino básico observa que muitos egressos dos cursos de licenciatura são influenciados, quando de sua escolha profissional, por suas experiências na participação em grupos instrumentais como as bandas, fanfarras, orquestras e outros.

A prática docente em uma escola de música profissionalizante foi avaliada por Montenegro (2013) que observa como os modos de ser e agir do pianista colaborador apresentam uma diversidade de ações que contribuem para e influenciam a rotina escolar de uma escola de música profissionalizante. Em seu trabalho, o pesquisador destaca a atividade pedagógica do pianista colaborador na formação do músico instrumentista e cantor.

A formação musical e a prática docente em um projeto social foi investigada por Gonçalves (2014) que trouxe o ensino e aprendizagem não formal como prática pedagógica no grupo de percussão corporal do Instituto Batucar. Ela destaca que a percussão corporal facilita a aquisição de habilidades em outros instrumentos, ressaltando também o desenvolvimento da liderança na prática musical coletiva como laboratório para a prática docente.

A formação musical em uma escola de música profissionalizante vista por Almeida (2010) sinalizou a influência dos repertórios na atuação profissional dos egressos dessa escola.

Ramos (2016) apurou a formação musical na prática do choro ressaltando as habilidades do violão de 6 (seis) cordas, em que a noção de competência, em uma dimensão ampla, contempla não só aspectos racionais, cognitivos ou mentais, mas também processos intersubjetivos, afetivos e socioculturais.

As 02 (duas) teses de doutorado voltaram-se para a formação musical: 01 (uma) num projeto social e a outra no âmbito de uma família de músicos.



QUADRO 9: Teses de doutorado: temáticas e quantidade.

TESES DE DOUTORADO	
TEMÁTICAS	QUANTIDADE
Formação musical	02

Fonte: Dados da pesquisa

Carrascosa (2014) investigou a formação musical num projeto social em São Paulo que tinha como foco o desenvolvimento da percepção harmônica entre as crianças, indicando a necessidade de uma prática pedagógica específica para o desenvolvimento dessa habilidade. Já o trabalho de Gomes (2009) revela, no âmbito de uma família de músicos, um espaço formativo em que os processos oportunizados evidenciam maneiras de transmissão e de aprendizagem de conhecimentos musicais.

Numa análise transversal, este estudo revela que os ambientes institucionais e formais como a universidade, as escolas de música profissionalizantes e as escolas básicas são a maioria entre os casos estudados, sendo 18 (dezoito) aproximadamente 67% dos trabalhos. Entre os 06 (seis) projetos sociais identificados, aproximadamente 22% dos espaços pesquisados, metade envolviam trabalhos com orquestras e os outros demais oficinas de percussão corporal e instrumentos variados. Os 03 (três) trabalhos voltados às práticas musicais em ambientes informais somaram aproximadamente 11% dos espaços pesquisados, mas também mencionavam uma relação com os ambientes institucionais.

Dentre os trabalhos selecionados, observa-se duas grandes temáticas relacionadas ao tema prática musical coletiva na formação de professores de música: formação e atuação do professor de música e de performance.

A prática musical coletiva relacionada à formação do professor de música não é abordada diretamente na maioria dos trabalhos, no entanto está presente em todos eles. Todos mencionam o potencial formativo das interações existentes nessas práticas, considerando práticas inseridas em contextos educacionais ou não, em ambientes formais ou informais.

As perspectivas sobre as contribuições que as práticas musicais coletivas oportunizam para o desenvolvimento musical, a formação do músico e do professor de música são distintas mas contemplam esse potencial formativo de forma cristalina ou em rastros deixados nas discussões que envolvem essa temática.

Menciona-se por exemplo como o fazer musical coletivo é um facilitador para o aprendizado de habilidades em instrumentos musicais, por haver trocas de saberes, pela necessidade de acompanhar o andamento das músicas que a outra pessoa ou o grupo

imprimem, pela imitação, pela necessidade de desenvolver uma técnica do instrumento devido a interação com outros de maior ou menor projeção sonora, pelos diálogos musicais: melódicos, harmônicos ou rítmicos, com outros instrumentos que requisitam conhecimentos musicais como: condução de vozes, intervalos, funções harmônicas, inversões, ritmos variados, polirritmia entre outros.

Nos 27 trabalhos analisados, podemos encontrar ao menos uma vez em todos, argumentos que comprovam essa afirmativa. Abaixo, trechos dos trabalhos que abordam indiretamente a prática musical coletiva na formação de professores de música. Neles observa-se que os trabalhos envolvem dinâmicas que favorecem e aprimoram os processos formativos como a interdisciplinaridade que congrega diferentes saberes e estabelece uma comunicação entre eles. Além de processos de ensino e aprendizagem coletivos em diferentes ambientes e na rotina cultural das sociedades, destaca-se a família como espaço para o fazer musical e seu desenvolvimento. Nos trabalhos selecionados, os aspectos afetivos e socioculturais também são apresentados como habilidades e conhecimentos desenvolvidos nas práticas musicais coletivas.

Os trabalhos trazem relatos de práticas profissionais e cotidianas que propiciam uma maior aproximação com a realidade musical apresentando desafios e cenários inusitados.

O presente artigo tem por objetivo trazer algumas considerações sobre a formação realizada pela **perspectiva interdisciplinar**, ao apresentar uma proposta a ser desenvolvida no componente curricular Piano Suplementar (BRAGA, 2012, p. 59, grifo do autor).

No ensino da flauta doce, é muito comum a utilização das práticas coletivas, seja através da formação de grupos ou das aulas coletivas. Em grande parte dos **contextos educacionais** em que esse instrumento está presente, – projetos sociais, escolas de educação básica, escolas de música, oficinas, graduação (Licenciaturas em Música) – o aprendizado do mesmo se dá em **grandes ou pequenos grupos** (IVO, 2015, p. 01, grifo do autor).

Esta capacidade que a música tem de exercer **influência moral** sobre os seres humanos se coloca como um importante elemento constituinte de diversas práticas coletivas e ritualísticas ao redor do planeta (ARIANI, 2010, p. 113, grifo do autor).

Ao conceber família enquanto **locus de práticas musicais** e instituição formadora, parto de alguns pressupostos tais como pensar a família como um contexto singular e exclusivo de **formação e meio de múltiplas aprendizagens individuais e coletivas**, incluindo a formação musical (GOMES, 2009, p. 13, grifo do autor).

A grande **escola do Choro é a Roda de Choro**, que até o momento se apresenta como a mais eficaz **ferramenta de formação**, por vezes tida como “informal” (RAMOS, 2016, p. 167, grifo do autor).

As narrativas das famílias entrevistadas revelaram a importância que a música tem para a **formação social, cognitiva e educacional** de seus filhos, apontando o desejo de continuidade no grupo de práticas vocais (VIEGAS, 2017, resumo, grifo do autor).

Ao atuar como instrutora socioeducativa, percebi que, como eu, os educadores não são formados ou capacitados para atuar nos projetos sociais: a **formação acontece na prática, no cotidiano, nas situações, nas dificuldades e soluções vivenciadas** (GONÇALVES, 2014, p. 13, grifo do autor).

Podemos perceber que o fazer musical coletivo pode estar presente em várias etapas do desenvolvimento humano, bem como ocorre em diferentes ambientes. Seja no cotidiano; seja no contexto familiar e social; seja na rotina escolar ou profissional; seja como mestre ou aprendiz; seja nas salas das escolas ou universidades; seja nas ruas ou nos centros culturais, todos são momentos e lugares para experimentarmos a prática musical coletiva.

Essa diversidade desponta o fato de que a formação profissional do docente em música constitui-se de suas experiências formativas, compostas por práticas e ações que mesmo sendo pessoais ou sociais permeiam o senso coletivo.

Relacionados ao fazer musical coletivo estão uma série de processos constitutivos da natureza humana, envolvendo diferentes agentes sociais como afirma Cunha (2013):

Nos casos aqui relatados, a aquisição desses saberes aconteceu no seio da comunidade, com o apoio de setores da sociedade como o familiar, o escolar, o religioso e mesmo o governamental, na figura das escolas públicas. Por essa perspectiva, entende-se que a opção por dedicar-se às atividades musicais é uma ação que tem fundamento humano, uma vez que uma parcela da existência dessas pessoas e dos que estavam ao seu redor foi dedicada ao cumprimento de objetivos voltados para a prática musical (CUNHA, 2013, p. 362).

Outro grande tema associado às práticas musicais coletivas na formação do professor de música é a performance musical. A prática da performance é destacada como atividade inerente nos processos formativos e do desenvolvimento musical, imprescindível para a atuação do músico e do professor de música. Ela faz parte do dia a dia dos projetos sociais, escolas, universidades, centros culturais e demais espaços onde haja o fazer musical como observamos nos relatos a seguir:

Oliveira (2014, p. 10) menciona que “(...) No Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em música noturno da Universidade de Brasília, está escrito que, ‘a *performance* musical é imprescindível para o desenvolvimento de sua compreensão musical e de sua atividade docente’”.

Moraes (2015) também aborda esse tema ao analisar a aprendizagem musical na orquestra sinfônica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os alunos fizeram referência à disciplina/regras necessárias ao grupo, à teoria estudada durante os cursos de formação, à prática coletiva e *performance* individual e coletiva relacionando-as com as ações e orientações do maestro durante os ensaios e concertos (MORAIS, 2015, p.87)

Montenegro (2013) ao tratar da atuação de professores pianistas nos cursos do CEP-BEM destaca também a *performance* como referência para a atuação do pianista colaborador associada às interações humanas e sociais:

Nesse cenário do CEP-EMB, os pianistas colaboradores são contratados para atender aos alunos em atividades relacionadas à *performance* musical e ao ensino de instrumento musical e se evidenciam diferentes situações de trabalho nas quais estabelecem interações (MONTENEGRO, 2013, p. 15)

Santos (2016) ao trazer o ensino de instrumentos na escola básica atesta as habilidades associadas à *performance*:

Isto constitui fator essencial para o conhecimento musical, nos ajudando a conduzir os estudantes a alcançarem o desenvolvimento e formação satisfatória por meio de atividades ligadas a *performance* (vocal e instrumental), a apreciação, a improvisação, a composição (Santos, 2016, p. 16)

Dessa forma, temos a *performance* musical como atividade imanente nas práticas musicais coletivas e é por meio dela ou de atividades destinadas a ela que se realizam a improvisação, a harmonização e a composição musicais. Essas habilidades são indispensáveis também à prática docente em música, portanto obrigatórias nos processos formativos de músicos e professores de música.

As diversas disposições em que se apresentam as práticas musicais coletivas e os contextos distintos nos quais estão inseridas tornam-nas mais dinâmicas em que se destacam as interações travadas em suas realizações, fazendo com que seja necessária a atuação dos profissionais da *performance* artística e da educação musical. Destaca-se ainda que a essência dessas práticas é ligada fortemente a um senso coletivo, deixando em cada

participante a consciência compartilhada de saberes e fazeres, tornando assim mais extensiva a caracterização da coletividade na música.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso se propôs a realizar e apresentar um estudo do conhecimento sobre como a prática musical coletiva na formação do professor de música tem sido abordada na literatura em educação musical. Especificamente, pretendi descrever quais são os tipos e as modalidades dessas práticas coletivas; quais temáticas são discutidas nesses trabalhos e quais são os resultados obtidos.

Com a pesquisa empreendida foi possível verificar que o tipo e modalidades dessas práticas musicais coletivas está relacionada a ambientes distintos como as universidades; projetos sociais; escolas de ensino básico; escolas de música profissionalizantes e a própria sociedade. Assim sendo, diferentes modalidades são observadas como: orquestras; aulas de música envolvendo leitura musical com uso do corpo; aprendizagem de instrumentos musicais; improvisação com jogos musicais; aquisição de habilidades como percepção rítmica, harmônica e melódica; aulas individuais e coletivas; grupos de música popular; grupos vocais e corais; performance em duetos, trios e, inclusive, apresentações solo em que ocorre uma relação de coletividade no fazer musical na interatividade com o espectador.

Nessas modalidades de prática musical, a interação muitas vezes torna-se um espaço de convívio multicultural, em que as experiências formativas de cada indivíduo se cruzam e implicam tensões e aproximações. Além das experiências pessoais dos indivíduos e das normas e regras das instituições, também se juntam à experiência as interações que possibilitam as formações e as transformações pessoais, desenrolando o desenvolvimento musical individual e coletivo.

Nesse sentido, as temáticas discutidas nos trabalhos estão relacionadas à formação docente em música; à prática docente e à formação musical.

O professor de música é um dos indivíduos que traz consigo experiências formativas e dedica-se ao aprofundamento de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências que o preparem para ser mediador em processos formativos e educacionais de outros. Sendo assim podemos identificar o quão relevante são as práticas musicais coletivas em sua formação.

Os resultados obtidos nessas pesquisas revelam que as práticas musicais coletivas estão presentes nos processos pedagógicos de muitos espaços formativos oportunizando uma formação integral, que diferentes métodos podem ser implementados no seu

desenrolar, que o senso coletivo que geram está relacionado ao acolhimento das identidades individuais e que a performance musical é imanente à prática docente.

Portanto, por meio desta pesquisa foi possível realizar um estado do conhecimento de como a literatura acadêmica tem abordado a prática musical coletiva na formação do professor de música. Essas informações podem servir como um panorama da produção acadêmica atual e instigar outros trabalhos que se proponham a aprofundar questões como: a formação musical do professor de música por meio de estudos de caso dos profissionais que atuam nessa área; estudos sobre os currículos das licenciaturas em música nas universidades brasileiras; a relação entre performance musical e prática docente; entre outros temas que ampliem as possibilidades para a educação musical e a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Robson Maia de. **Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical**. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2010.
- ARIANI FILHO, F. C. Música em com-junto: ritual afetivo. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 107-123, 2009.
- BARELA, G. M. Grupo de choro da UNIPAMPA: relato de experiência. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Rio Grande do Sul, **Anais do SIEPE**. Bagé: UNIPAMPA. v. 8, N. 3, s/nº, 2016.
- BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Rio Grande do Sul, vol. 3, p. 157-164, 2011.
- BRAGA, S. A formação pedagógica musical na visão interdisciplinar. **Música e Linguagem - Revista do Curso de Música da Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 60-67, 2012.
- CARRASCOSA, Elizabeth Martinez. **O Projeto Guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos: um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo**. Campinas: UNICAMP, 2014.
- CARMO, E. G. O ensino do ritmo musical e a prática musical coletiva na escola: uma proposta metodológica. **Revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais**, Londrina, edição nº. 5, vol. 1, p. 01-06, 2015.
- COSTA, F. J. M. Orquestra como espaço de sonoridades plurais: ética, inclusão ou reclusão. **Revista Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, UFRGS, v. 25, n. 2, p. 251-268, 2012.
- CUNHA, R. A prática musical coletiva. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 345-366, 2013.
- CUNHA, R.; LORENZINO, L. A prática musical coletiva: implicações políticas e socioculturais. **Trans**, Barcelona, v. 20, p. 2-20, 2016.
- DOLORES, P. C. **Projeto orquestra Villa-Lobos: a perspectiva da comunidade escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- FERREIRA, N. S. A. Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n.79, p. 257-274, 2002.
- GOMES, Celson Henrique Sousa. **Educação musical na família: as lógicas do invisível**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.



GONÇALVES, Josilaine de Castro. **“Todo mundo aprende, todo mundo ensina”**: o projeto multiplicadores do instituto batucar. 2014. 110 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) Brasília: UnB, 2014.

IVO, Laís Figueiroa. A prática coletiva da flauta doce no contexto do ensino superior: Uma investigação de três grupos musicais ligados às universidades. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22, Natal, RN, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/XIIcongresso/xxiicongresso/paper/view/1499/407>. Acesso em: 11/06/2018.

LIMA, Erickinson Bezerra. **Teoria versus prática no cotidiano da orquestra de Macaíba**. 2010. 49 f. Monografia (graduação). Natal: UFRGN, 2010.

LIMA, Sarah Thamires Alves de. **A relação corpo e movimento no aprendizado do canto**: uma experiência com circlesongs. 2016. 45 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música). Brasília: UnB, 2016.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. **Os modos de ser e agir do pianista colaborador**: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. 2013. 189 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) Brasília: UnB, 2013.

MORAIS, Ana Cláudia Silva. **Aprendizagem musical na Orquestra Sinfônica da UFRN**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Música) – Natal: UFRGN, 2015.

OLIVEIRA, Edson Barbosa de. **O processo pedagógico da disciplina prática de conjunto do curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília**. 2014. 39 f. Monografia (Licenciatura em Música). Brasília: UnB, 2014.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RAMOS, Lucas de Campos. **O violão de 6 cordas e as habilidades de acompanhamento no Choro**. 2016. 175 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes). Brasília: UnB, 2016.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. **"Cada passo é uma vitória"**: saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília: UnB, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 37-50, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; VOSGERAU, D. S. A. R. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, p. 165-189, 2014.

ROSA, Francisco de Assis Soares. **Oficinas de música na comunidade de São Sebastião – DF: uma perspectiva inclusiva para o processo de ensino e aprendizagem musical**. 2014. 25 f. Monografia (Licenciatura em Música). Brasília: UAB, 2014.

SANTOS, Daniel Ferreira. **Ensino instrumental na escola básica e sua aplicação na U. E. B. Gomes de Sousa, São Luís-MA**. 2016. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). São Luís: UFMA, 2016.

SANTOS, Jean Carlos Presser dos. **Formação de músicos no Bacharelado em Música Popular: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

SANTOS, Jorge Eduardo; SANTOS, Paloma Araújo Côrtes dos; SANTOS, Párbata Araújo Côrtes dos. Orquestra-Escola: Ensino Coletivo e Inclusão Social no Projeto Orquestra Sinfônica Vale do Cotinguiba. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, v. 9, n. 1, Aracaju, SE, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1905> Acesso em: 11/06/2018.

SANTOS, Najla Elisângela dos et al. **A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis**. Florianópolis: UDESC, 2012.

SILVA, Abel Raimundo. Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical. In: IV SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, São Paulo – SP, p. 01-08. **Anais**, 2008.

SILVA, Catarina Sofia de Sousa. **Contributo para a avaliação das aulas coletivas de flauta transversal**. Aveiro: UA, 2012.

SILVA, Izaías Lima da. **Valorização da vivência musical: instrumento de êxito na aprendizagem de música**. 2012. 12 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Brasília: UAB, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEGAS, Rayssa Fernandes. **Pais e filhos aprendendo música juntos: a experiência em um grupo de extensão em práticas vocais coletivas**. 66 p. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música). Bagé: UNIPAMPA, 2017.

ZANETTA, Camila Costa. Experiências de improvisação? em jogo?: O processo pedagógico-musical com crianças voltado à formação integral. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3. **Anais...** 2014. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4552>